

# **Las Aulas de Enlace: un dispositivo para gestionar la diversidad cultural en la Comunidad de Madrid**

**Pilar Cucalón**

Facultad de Educación, UNED

[pilarcucalon82@gmail.com](mailto:pilarcucalon82@gmail.com)

**Margarita del Olmo**

Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, CSIC

[margarita.delolmo@cchs.csic.es](mailto:margarita.delolmo@cchs.csic.es)

## **INTRODUCCIÓN**

Este texto tiene la intención de analizar qué tipo de gestión de la diversidad, y con qué consecuencias, ha sido propuesta por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. El análisis lo vamos a realizar a partir de nuestros respectivos trabajos de campo etnográficos en tres Aulas de Enlace de tres colegios diferentes (dos concertados y uno público), realizados entre los años 2005 y 2012.

Para ello vamos a comenzar contextualizando la medida, desde su inicio hasta la actualidad, señalando los cambios en el desarrollo del programa que nuestros respectivos trabajos de campo, combinados, nos permiten apreciar como significativos. A continuación vamos a explorar las Aulas de Enlace como espacios de acogida desde la perspectiva de las orientaciones metodológicas de la medida, así como a partir de la percepción de profesores y estudiantes. Finalmente centraremos el análisis en el tema de la bajada de las expectativas, las razones complejas que hay detrás de este proceso, los argumentos que se emplean y las consecuencias que ello tiene.

Las conclusiones de nuestro análisis reclaman que este dispositivo ofrece muchas ventajas para crear un clima agradable a los estudiantes y que permite mitigar los profundos cambios y duelos que sufren como consecuencia del proceso migratorio. En este clima se sienten cuidados por sus profesores en cuestiones más allá de las académicas, aprenden castellano para desenvolverse en sus aulas de referencia e interactuar con otros compañeros del centro (lo que valoran especialmente) y establecen relaciones positivas con sus compañeros del Aula de Enlace. En la creación de este clima es en el que se basa el profesorado y las

autoridades educativas para reclamar que se trata de una medida intercultural porque trabaja a partir de la diversidad de los estudiantes. Una diversidad que, por otra parte, la propia normativa esencializa, cuando no trata como un déficit, como señalaremos en el texto. Consideramos que el programa solo es efectivo para aquellos alumnos y alumnas cuyos intereses de futuro están puestos de manera inmediata en el mercado de trabajo. Sin embargo, no es suficiente para conseguir que los estudiantes se puedan incorporar con éxito al itinerario escolar “regular” que conduce a la universidad, porque los cursos de referencia no funcionan desde perspectiva basada en la apreciación de la diversidad, sino desde un modelo de enseñanza homogéneo en el que todos tienen que ser evaluados de la misma manera y de acuerdo a una misma escala.

## CONTEXTOS DE ANÁLISIS

Al igual que en otros territorios del Estado español, la Comunidad de Madrid puso en marcha en el curso 2002-03 un programa dirigido a los estudiantes extranjeros recién llegados a la región para facilitar su “integración” en el sistema educativo. El programa se denominó, en un principio, “Escuelas de Bienvenida” y pretendía regular tres subprogramas: las Aulas de Enlace, el programa de ocio y tiempo libre y la formación del profesorado en educación intercultural. Los dos últimos tuvieron un incipiente desarrollo y muchas dificultades de puesta en marcha, no se abandonaron del todo, pero se llevaron a cabo a través de otras acciones en la Comunidad de Madrid hasta que terminaron desechándose. Las Aulas de Enlace son el único subprograma que ha estado vigente desde el inicio, quedando olvidados tanto el nombre original de la medida, como los subprogramas que tenía asociados, y por lo tanto la mayor complejidad del planteamiento inicial. Actualmente continúan funcionando, pero se ha reducido mucho la cantidad de clases y han sufrido otra serie de transformaciones a las que nos referiremos más adelante.

Las Aulas de Enlace van dirigidas a los estudiantes extranjeros recién llegados que desconocen el castellano y/o presentan desfase curricular. Sus principales objetivos tal y como aparecen en las normativas que los regulan son: a) enseñar la lengua vehicular, b) acortar el periodo de incorporación al sistema

educativo, c) favorecer el desarrollo de su identidad personal y cultural, y d) posibilitar la integración en el medio social. El número máximo de estudiantes que pueden reunir es 12 y el mínimo 5<sup>1</sup>.

Al principio se dividían en aulas de primaria (alumnos cuyas edades se correspondían con los cursos de referencia de 3º hasta 6º de Primaria, entre 9 y 11 años), aulas de secundaria (alumnos cuyos cursos de referencia correspondían a la Educación Secundaria Obligatoria, entre 12 y 16 años) y mixtas (que reunían a todos).

Los estudiantes deben permanecer en estas clases hasta que desarrollan un conocimiento del castellano suficiente como para incorporarse a los cursos de referencia, y hasta un máximo de nueve meses. Durante su estancia en el programa deben incorporarse a sus aulas de referencia. La normativa aconseja que sea en las materias de Educación física, Educación artística, Música y Tecnología (en el caso de los de Secundaria); sin embargo, los docentes pueden decidir ampliar el número de asignaturas.

El programa puede ser solicitado por los colegios sostenidos con fondos públicos (públicos o concertados) o recomendado por la Consejería de Educación a través de la subdirección de inspección educativa. En ambos casos los centros educativos deben cumplir una serie de requisitos: a) aceptar los términos del programa, b) contar con un espacio adecuado para instalar el aula, c) disponer de plazas de escolarización suficientes para poder matricular a los alumnos que salgan del Aula de Enlace, d) estar localizados en zonas geográficas con una concentración significativa de población migrante, e) tener experiencia previa en la escolarización de estudiantes extranjeros que desconozcan la lengua vehicular, f) disponer de comedor y de clases extraescolares y, finalmente y esta condición sólo se cumplió al principio, g) que exista un balance de Aulas de Enlace entre áreas urbanas y rurales.

Las dos autoras hemos realizado trabajo de campo etnográfico en Aulas de Enlace en periodos diferentes. Estos periodos abarcan desde el curso 2005-06 hasta el 2010-2011, y nos han

---

<sup>1</sup> Este mínimo se establece a partir de la normativa de 2008.

permitido conocer la trayectoria del programa: puesta en marcha, desarrollo y declive. Margarita desarrolló su investigación en el inicio y desarrollo en una única Aula de Enlace de un colegio concertado (del Olmo 2010). Pilar llevó a cabo la suya desde el periodo de mayor apogeo a su drástica disminución, en dos Aulas de enlace, una de ellas emplazada en un colegio concertado y la otra en un instituto público (Cucalón Tirado 2015). Las tres Aulas de Enlace eran de Secundaria y han desaparecido a día de hoy.

A lo largo de estos años hemos podido presenciar fuertes variaciones en la normativa, la gestión por parte de la Consejería, la organización, la cantidad de clases y la distribución con respecto a la titularidad de centro<sup>2</sup>.

En relación con la cantidad de las Aulas de Enlace puede apreciarse una reducción significativa desde su comienzo hasta el curso actual, de tal modo que en el 2002-03 había 132 y en el 2014-15 hay 62, disminuyendo en un 53%. Aunque esta cifra de 62 todavía contrasta más si la comparamos con las 293 clases que había en el 2008-09, que es el del curso con la cantidad más elevada y cuando comienza a descender. El argumento que utiliza la Consejería para explicar la reducción de los últimos años se basa en la cantidad de alumnado extranjero, en vez de en una menor inversión en el programa. Sin embargo, con las cifras disponibles<sup>3</sup> la caída del alumnado migrante es mínima, ya que en el curso 2008-09 (cuando hubo mayor cantidad de Aulas) la Consejería registra 138.405 alumnos inmigrantes y en el curso 2014-15, cuando las Aulas de Enlace se han reducido a 62, el número de alumnos extranjeros reconocido es de 128.211.

Es significativa la evolución de la distribución de las Aulas de Enlace entre centros públicos y concertados. En el inicio (2002-03), 67 aulas estaban emplazadas en centros públicos y 65 en concertados. A partir del curso 2011-12 la tendencia de distribución ha dado la vuelta de manera que en el presente curso 17 aulas están localizadas en escuelas públicas y 45 en

---

<sup>2</sup> Este análisis está basado en las cifras que ofrece publicada la Consejería de Educación cada año (Consejería de Educación 2009, 2010a, 2010b, Consejería de Educación y Empleo 2012, Consejería de Educación, Juventud y Deporte 2013, 2014 y 2015).

<sup>3</sup> Las cifras disponibles no nos permiten saber cuántos alumnos llegan cada año, que sería los que atienden las Aulas de Enlace, sino simplemente al cantidad de alumnado extranjero en los centros educativos.

concertadas. Esta distribución no se encuentra apoyada por la presencia del alumnado extranjero, sino todo lo contrario; ya que el 15.4 % del total de alumnos está escolarizado en públicos y el 6.6 en concertados.

La distribución también es muy desigual entre las Aulas de Enlace en la ciudad de Madrid (35 en el presente curso) y el resto de la Comunidad (27). De las 35 Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, 28 son mixtas, un modelo que reúne a los alumnos de primaria y secundaria y reduce la cantidad de profesorado dedicado al programa y la propia inversión, puesto que dos aulas se sustituyen por una. Además los centros públicos tenían asignados dos profesores por clase pero las mixtas solo tienen uno. Los centros públicos, por su división entre Primaria y Secundaria, no pueden tener aulas mixtas. Por otro lado, la propia Consejería de Educación realizó una evaluación interna (no publicada) de las Aulas de Enlace para los cursos 2002-03, 2003-04 y 2004-05 y recomendó que no se optara por este modelo, dadas las diferencias de intereses, edad y necesidades de aprendizaje de los alumnos de Primaria y Secundaria.

Finalmente nos parece importante señalar con respecto a la evolución del programa las modificaciones que han sufrido las normativas. En primer lugar, un cambio que hemos mencionado al inicio: las Aulas de Enlace dejan de pertenecer a un programa más comprensivo denominado Escuelas de Bienvenida a partir de la legislación para el curso 2008-09, esto significa fundamentalmente que queda reducido únicamente a las Aulas de Enlace y además que se eliminan las actividades de ocio y tiempo libre destinadas a hacer convivir a los alumnos con compañeros de otros cursos del mismo centro, y con el objetivo de facilitar su incorporación al colegio y al sistema educativo. En la misma normativa se establece, por primera vez, un número mínimo para que el programa permanezca, anteriormente, sin embargo, sólo se señalaba el máximo de alumnos. En tercer lugar, en el mismo curso aparece por primera vez el término "carencia" para referirse, no sólo a los conocimientos básicos que era algo que ya aparecía con anterioridad, sino en relación al idioma. Otro cambio significativo tiene que ver con el tiempo de permanencia en el programa, que se estableció desde el inicio en un periodo de seis meses, la evaluación recomendó ampliar hasta nueve para los alumnos que venían de lugares con

alfabetos diferentes (china o países árabes); a partir del curso 2006-07 los nueve meses se regulan para todos los alumnos; finalmente, a partir de 2008-09, los nueve meses se pueden alargar si el alumno termina el programa antes de final de curso, puesto que no podrá incorporarse a los cursos regulares hasta el siguiente. Por último, en 2008, desaparece la Dirección General de Promoción Educativa en la Consejería de Educación<sup>4</sup> de la Comunidad de Madrid que se encargaba del impuso y seguimiento del programa. A partir de este año la gestión del mismo queda subdividida entre la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Becas y Ayudas y las cinco direcciones de Área Territorial.

## EL AULA DE ENLACE COMO ESPACIO DE ACOGIDA

Las normativas a las que acabamos de hacer alusión nunca hacen referencia al Aulas de Enlace como un espacio de acogida. Sin embargo, un texto encargado por la Consejería de Educación, pero realizado con la colaboración de docentes de Aula de Enlace, señala que no se trata sólo de un lugar de aprendizaje de la lengua o de trabajo sobre el desfase curricular, sino de un programa en el que el estudiante debería:

... ser reconocido por lo que es y lo que sabe, comprender sus sentimientos de extrañeza, manifestarle nuestra disposición a escuchar y dar lugar a sus experiencias (Boyano et al. 2006: 35)

En este sentido, en la entrevista realizada a una de las autoras del libro mencionado enfatizó que las Aulas de Enlace habían sido concebidas como un espacio de “acogida” para los estudiantes migrantes recién llegados, dado que el programa de compensatoria, primer lugar en el que eran escolarizados anteriormente, no lo veía como adecuado teniendo en cuenta las características atribuidas a estos niños y jóvenes. Relacionaba la “acogida” con el desarraigo. Un aspecto que docentes de nuestros trabajos de campo también resaltaban:

---

<sup>4</sup> Utilizamos esta denominación de “Consejería de Educación” de una manera genérica, dadas las constantes fluctuaciones que ha vivido su denominación y sus competencias.

... pues me está gustando, te voy a decir por qué. Porque son chicos que creo que llevan por detrás de sí una historia familiar muy arraigada a un sitio, tienen ese desarraigo y se tienen que buscar anclas aquí (Entrevista a profesora. Junio 2009).

En el siguiente extracto de entrevista podrá verse como dicha “acogida” es considerada por otro profesor como un paso necesario ante la incorporación posterior a las aulas de referencia, a las que define como lugares “locos”, marcados por el “ritmo” y el “estrés”:

El aula es una forma de que les cueste menos llegar a un sitio tan loco para ellos, tan distinto y cumple su función pero la integración es complicada [...] El Aula de Enlace les ayuda a comunicarse un poquito pero comprender es otra guerra, es otro nivel. Y no entienden bien, no entienden. El Aula de Enlace ayuda a que puedan comunicarse con los compañeros pero a seguir las clases, al ritmo que planteamos y con el tipo de actividades que planteamos, es muy complicado. Y, por eso, creo que tienen muchos problemas, por problemas de comprensión... (Entrevista a profesor. Junio 2009).

Por otro lado, la evaluación que la Consejería de Educación que hizo de esta medida recogió una serie de conclusiones, obtenidas a partir de las entrevistas a directores, profesores de Aula de Enlace y resto de docentes del colegio y alumnos, entre ellas:

- El alumno está muy satisfecho, contento y agradecido
- El clima de trabajo es muy agradable
- Los alumnos suelen ser participativos y colaboradores en el aula y en las actividades de la vida del centro
- Tienen un alto concepto del profesorado
- Para el alumno el Aula de Enlace es un medio de integración que contribuye a darles un marco de firme seguridad
- El alumnado manifiesta gran ansiedad y angustia cuando sale y tiene que integrarse en otro centro
- La relación con los profesores del Aula de Enlace es muy buena y continúa después de su incorporación al aula de referencia

Respecto al último punto, una de las profesoras con las que trabajamos señaló el contacto que la mayoría de los chicos y chicas que habían terminado el programa mantenían constantemente con el Aula de Enlace, sobre todo si permanecían en el mismo colegio, pero también cuando se escolarizaban en otro centro. Esta profesora utilizaba la expresión de que no rompían “el cordón umbilical” para referirse a estas relaciones. Esta idea tan gráfica nos remite a la significativa imagen de la clase como un útero que les va a dar a luz.

Otros dos profesores de Aula de Enlace expresaron que su labor docente no implicaba solamente enseñar castellano, sino que detrás había un trabajo más “humano”. El significado del trabajo más “humano” requería empatía, “que te identifiques con ellos”, “sentirte como se sienten ellos”:

Te piden una determinada actitud. Eso sí que lo sondearon bastante. Tener una actitud abierta, tolerante, que te preocupes por los chavales, porque la verdad es que cuando están en el Aula de Enlace eres como su padre y su madre<sup>5</sup>. Siempre con ellos, cosa que yo no sé si hago pero consideraron que sí (Entrevista a profesor. Junio de 2009).

... porque no es un trabajo sólo, aunque el principal el trabajo sea aprender español, pero sí el afecto, la ayuda, el cariño para estar ahí para desde rellenar un impreso, que no tienen ni idea, paciencia toda. Debe tener mucha paciencia con ellos... (Entrevista a profesora. Junio 2009).

El alumnado con el trabajamos no sólo reconoció la labor de los profesores en cuanto al aprendizaje del idioma, sino la ayuda que les prestaron en cuestiones de su vida personal y escolar.

Los discursos y prácticas analizadas nos permiten concluir que las Aulas de Enlace están habitadas por personas que hacen de ellas espacios llenos de vida por las relaciones que mantienen entre sí.

---

<sup>5</sup> Nos resulta interesante cómo en dos trabajos de campo diferentes los profesores de Aula de Enlace utilizan la metáfora de la maternidad y paternidad para explicar su función docente. Dejamos para trabajos posteriores la exploración de esta idea.



Sin embargo, las buenas relaciones que se establecen en el Aula de Enlace y el clima de acogida y cuidado en el que se perciben envueltos los actores encierra una paradoja, ya que entender el del Aula de Enlace única o fundamentalmente como como espacio de acogida difumina los aspectos más académicos del programa, que son igualmente relevantes, e incluso más, de cara a la futura trayectorias académicas de los alumnos.

## EL AULA DE ENLACE Y LA BAJADA DE EXPECTATIVAS

Algunos estudiantes llegan a las Aulas de Enlace con trayectorias académicas muy brillantes y expectativas muy altas respecto a su futuro, por ello, consideran prioritarios los aspectos académicos y manifiestan su deseo de incorporarse al aula de referencia cuanto antes. A continuación, vamos a citar ejemplos de nuestros diarios de campo:

Pedro propone un ejercicio de comunicación verbal pero nos perdemos un poco porque nos ponemos a hablar Milena, Yanela y yo. Empezamos a hablar sobre la ropa, Milena me dice que le gusta mucho mi camisa, que a ella le gusta mucho las camisetas que tienen cuello. Hablamos sobre los que van a subir. Milena dice que sí quiere subir, que allí todas las chicas le hablan en castellano y que así aprende más. Me dice que sí tiene amigas en la clase. Estamos hablando y Pedro dice que bajemos la voz porque no les dejamos oír (Extracto del diario de campo de Pilar Cucalón. Marzo de 2009).

Gao dice que ya han aprendido castellano y que ahora es buen momento para estar en una de las otras clases y aprender otras cosas, como matemáticas, inglés... Jing defiende lo mismo. El Aula de Enlace ha estado bien, les han gustado las profesoras porque no se enfadaban mucho con ellos pero dicen que cambiar está bien, aunque les da miedo suspender y no entender, porque quieren seguir aprendiendo cosas y sabiendo más (Extracto del diario de campo de Pilar Cucalón. Mayo de 2009).

Mariano es un chico de 16 años, de Rumanía, hace hoy justo tres meses que empezó el colegio, el mismo tiempo

que lleva en España. Fue el primer [alumno] que conocí el día que [fui] a entrevistarme con la profesora del Aula de Enlace para empezar [el trabajo de campo]. Es con el que más hablo, es muy cordial conmigo y me pregunta muchas cosas sobre la Universidad desde el primer día. Me suelo sentar a su lado. Es alto, moreno de pelo y muy estiloso vistiendo, casi siempre de negro. Es muy inteligente, ha aprendido mucho español desde que le conozco, se aburre en clase y está deseando que le den el alta del Aula de Enlace. Toca el piano y el clarinete, vive en Villaverde y se queda a comer en el colegio un bocadillo, pero aprovecha para tocar el piano. Se incorporará a 4º de la ESO (Diario de campo de Margarita del Olmo, 23 de Enero de 2006).

Al mismo tiempo, nos gustaría señalar que no son solo los chicos y chicas los que reconocen la importancia de adquirir los conocimientos académicos sino que también los profesores reclaman la relevancia de esta dimensión. Pero esta afirmación, a su vez, requiere matices.

En el caso del trabajo de campo de Pilar, las docentes de una de las Aulas de Enlace reconocían que el programa no aportaba a los estudiantes las herramientas suficientes para desenvolverse en las aulas de referencia, pero aceptaban esta situación argumentando que el programa no podía llegar más lejos y que sus objetivos eran la enseñanza del castellano y la acogida. Para alcanzar esa otra finalidad de incorporarse con éxito a las aulas de referencia, que también veían imprescindible, esgrimían, por ejemplo, la necesidad de apoyo por parte de la Consejería de Educación mediante medidas posteriores al Aula de Enlace:

Nosotros pedimos soluciones: curso puente, horas de refuerzo post aulas de enlace porque lo que nosotros vemos donde cojea este programa es mientras dure el programa, que tiene una atención bastante sistematizada, se les hace seguimiento, pero cuando pasa el Aula de Enlace, que es poco tiempo, ya no tienen apoyo. Algunas veces, la mayoría de las veces, sería necesario un apoyo. No tienen vocabulario curricular, ni base anterior. No hay mecanismo de apoyo a esto (Entrevista profesora de Aula de Enlace. Junio 2009).

Como puede apreciarse, se vuelve a demandar una atención externalizada al aula de referencia como método idóneo para

responder a las necesidades de algunos estudiantes extranjeros, que no son concebidas como semejantes a los de los alumnos autóctonos de Diversificación o Compensatoria<sup>6</sup>:

Tienen un conocimiento básico del idioma, pero después del Aula de Enlace ya no hay otro apoyo, más que los apoyos que hay para todos, los programas de compensatoria, diversificación, que no están adaptados a este tipo de alumnos [...] El alumno típico que provenga de los países orientales, de China, sus conocimientos matemáticos son muy altos, por encima de los conocimientos de los europeos. Sin embargo, desconocen todo sobre la historia de España, estos alumnos no son el perfil de diversificación para nada, pero si queremos que tengan una atención personalizada se les propone para ese programa. Y en un grupo ordinario donde se sobreentiende que saben cosas anteriores en primaria, ellos se pierden y no hay nadie que les de una formación entremedias, que les lance un puente entremedias para conocer toda esa información (Entrevista profesora de Aula de Enlace. Junio 2009).

El trabajo de campo de Margarita coincide con esta misma argumentación. La tutora del Aula de Enlace señalaba que la principal carencia del programa era, en su opinión, la falta de contenidos académicos y la escasa atención que la Consejería prestaba a esta dimensión, y hacía llegar su crítica a los responsables de la medida cada vez que tenía ocasión. Su manera de abordar esta dificultad era sustituir los manuales de aprendizaje de castellano que proporcionaba la Comunidad de Madrid por materiales que ella iba recogiendo, en sus propias palabras “de aquí y de allá”; es decir, de cursos y asignaturas diferentes con los que elaboraba cuadernillos de “fichas” que iba adaptando al nivel de conocimientos y de competencia en la lengua de sus alumnos de una forma individual. Ella concebía la

---

<sup>6</sup> En la entrevista a una de las autora de libro Boyano et al. (2006) argumentaba que las razones para crear el programa Aulas de Enlace eran fruto de la observación de algunos docentes de Compensatoria, dado que consideraban que el estudiante inmigrante/extranjero recién llegado no era el “perfil” de este tipo de dispositivo o del de Diversificación por las mismas razones que la profesora entrevistada.

enseñanza de la lengua en el contexto del aprendizaje académico. Sin embargo, cada vez que otros profesores del centro entraban en el aula para hacer una sustitución (o en comentarios que realizaban de manera personal en el comedor de profesores) se quejaban del nivel académico con el que salían los estudiantes y abogaban porque se incorporaran a cursos inferiores a los de referencia o a medidas especiales como compensatoria o diversificación. Incluso se programaban visitas para los alumnos del Aula de Enlace a los programas de Garantía social (posteriormente PCPI), pero no para los alumnos del resto del colegio.

La derivación a estos programas externos al aulas de referencia no sólo la argumentaban en función de los conocimientos académicos y de la lengua vehicular, sino por el tipo de atención más personalizada y globalizada que los profesores de las medidas especiales suelen prestar a los alumnos. Esta cuestión no ha sido documentada a partir de las entrevistas, sino a partir de la observación participante de determinadas situaciones marcadas por el desahogo ante la frustración que les supone discutir con un o una compañera sobre la incorporación de sus estudiantes a los grupos regulares. De manera que consideran que para muchos casos estos programas como Compensatoria o Diversificación suponen un mal menor ante la falta de recursos adaptados al perfil de estos estudiantes que proporciona la Comunidad de Madrid, que una vez que salen del Aula de Enlace son evaluados con los mismos parámetros que los chicos y chicas que han nacido y vivido en la región.

Consideramos que los docentes actúan de este modo, no sólo con la finalidad de ofrecer a sus estudiantes oportunidades, aunque éstas sean segregadoras, sino que también lo hacen orientados por un ideal de buen profesor que moldea su práctica educativa. Downey (2015:9) argumenta que los profesores que se enfrentan simultáneamente a situaciones imposibles y a una narrativa cultural extendida que reclama que los buenos docentes tienen que poder sacar a cualquier chico adelante, tienen que resolver de algún modo esta paradoja para proteger su identidad de buenos profesores. Creemos que esta idea es muy adecuada para pensar en nuestro contexto, y que los docentes con los que hemos trabajado, ante una situación que impide continuar a sus estudiantes con éxito sus trayectorias académicas (a pesar de la

alta valoración que tienen de algunos), también se ven afectados por esta paradoja. Por este motivo reclamamos que, para proteger su identidad como buenos docentes y la de escuela como una institución facilitadora de igualdad de oportunidades, acaban bajando sus expectativas sobre estos jóvenes, haciendo responsables de ello a factores externos al contexto educativo, tales como el origen cultural, el proceso migratorio, el sistema educativo de referencia y las condiciones familiares marcadas por la migración<sup>7</sup>.

El conocimiento de la vida de los estudiantes se utiliza para corroborar ideas preconcebidas sobre las dificultades de la emigración o las familias de cara a los itinerarios, por este motivo pensamos que el buen clima del Aula de Enlace se convierte en un arma de doble filo; dado que, por un lado, amortigua la llegada de los jóvenes pero, por otro lado, ese conocimiento lleva a la justificación de la bajada de expectativas y la reconducción de las trayectorias académicas hacia los espacios periféricos de la escuela. En este proceso, los propios alumnos y alumnas acaban internalizando la bajada de expectativas y desechando los objetivos académicos que esperaban para ellos, que en muchos casos eran fruto de una escolarización exitosa en sus países de origen. Además nos parece muy importante tener en cuenta que, en algunos casos, el proceso migratorio ha sido planificado por la familia pensando en ofrecerles un mejor futuro a través de la educación.

Aún así nos gustaría señalar que los estudiantes de las Aulas de Enlace, como los de cualquier clase, son muy diversos, al igual que sus familias, y algunos van buscando únicamente lo que el programa les ofrece: suficiente competencia en castellano para insertarse en el mercado de trabajo.

---

<sup>7</sup> A este respecto, Silvia Duschaztky y Carlos Skliar (2000) señalan que esta forma de operar sobre la diversidad, en la que se culpa al diferente de los males que le acontecen, no sólo tiene un papel fundamental a la hora de devastarlo psíquicamente, sino también a la hora de reforzar la propia identidad, como exenta de dichos males, de los que lo enuncian. Asimismo, esto se puede complementar con el argumento de Alicia I. Villa y M. Elena Martínez (2014) que sostienen que ante la diferencia lo importante es entender las causas sociales e históricas de las mismas, lo que conlleva analizar detenidamente el papel que han jugado distintos dispositivos sociales a la hora de legitimar las desigualdades, entre los que incluyen el sistema educativo y las distintas teorías pedagógicas y psicológicas.

## ARGUMENTOS PARA LEGITIMAR LA BAJADA DE EXPECTATIVAS

Para continuar nuestra argumentación e ilustrarla a partir de nuestra producción etnográfica, vamos a retomar de nuevo la historia de Mariano, un alumno de Aula de Enlace del que hemos hablado más arriba.

En la primera conversación que tuve cuando conocí a Mariano me dijo que estaba deseando dejar el Aula de Enlace para incorporarse al curso normal. Me contó que quería ir a la universidad a estudiar ingeniería, pero que aún no había decidido qué clase de ingeniería le interesaba más, aunque barajaba la posibilidad de hacer ingeniería informática. Durante los recreos, una de las cosas que hacíamos juntos era subir al último piso del colegio donde estaban colgadas las notas de Selectividad que pedía cada una de las facultades para entrar. Ingeniería informática era una de las carreras que exigía una nota más alta, un 8, pero a Mariano no le preocupaba en absoluto. Se incorporó a 4º de la ESO poco tiempo antes de que terminara el curso escolar. Cada vez que me encontraba con él le veía rodeado de amigos, muchos ellos españoles, y notaba lo rápido que mejoraba su castellano. Tocaba el piano y los profesores del colegio habían conseguido que se matriculara en el conservatorio para estudiar clarinete. Al final del curso aprobó los exámenes.

El curso siguiente le encontré en el aula de 1º de Bachillerato artístico y cuando le expresé mi sorpresa por la opción de Bachillerato cuando su objetivo era hacer ingeniería informática. Me contó que había cambiado de idea sobre sus futuros estudios porque el colegio le había recomendado que no hiciera el Bachillerato científico, sino el artístico porque le iba a resultar más fácil ya que le gustaba la música. Me dijo que estaba contento y que pensaba hacer Bellas Artes. Durante todo el curso nos vimos con frecuencia y hablábamos de sus expectativas para el futuro. Casi al final me dijo que creía que no iba a conseguir entrar en Bellas Artes, así que subimos a ver el tablón de anuncios para ver qué nota pedían. Le dije que no abandonara sus esperanzas porque podía conseguir

fácilmente el 6 que requería la Facultad de Bellas Artes. En ese momento no era posible distinguir en su acento ningún resto de su rumano.

La primera vez que le vi el tercer año había hecho ya la primera evaluación y había suspendido todas las asignaturas. Me dijo que estaba muy deprimido. Traté de animarle, pero no pude. Acababa de aprobar el examen teórico del carnet de conducir (tenía ya 18 años), pero había suspendido el examen práctico. Me dijo que aunque su padre trataba de animarle y ayudarle, las clases prácticas de conducir le resultaban muy caras. Un tiempo después me dijo que había aprobado el examen para pertenecer a una orquesta municipal, pero que ello implicaba un montón de trabajo extra y estaba pensando en dejar la escuela. Me dijo que estaba buscando un trabajo como DJ en una discoteca. Cuando le recordé sus expectativas de ir a la Universidad, me dijo que estaba pensando en olvidarse del plan y hacer Formación Profesional. Había pensado en estudiar para convertirse en ingeniero de sonido. La última vez que me encontré con él estaba a punto de conseguir empleo en una empresa discográfica para hacer pequeños trabajos, pero luego supe que había abandonado el colegio, y más tarde que la empresa que le iba a contratar, había cerrado por falta de trabajo. Nunca más le volví a ver. (Historia de vida construida a partir del diario de campo de Margarita de los cursos 2005-2008).

Historias como las de Mariano no son excepcionales y los propios docentes de las Aulas de Enlace son conscientes de que muchos estudiantes no aceptan bien que sus notas disminuyan al incorporarse en el sistema educativo. Vamos a ilustrar este proceso a partir del trabajo de campo de Pilar.

Hay alumnos que vienen con un expediente académico brillante y no van a aceptar el por debajo del brillante. Entonces, cuando vienen con un notable vienen llorando al Aula de Enlace. Estoy poniendo casos extremos pero casos que hemos vivido, nombres puedo dar de este año que venían con esas notas y claro que no lo aceptan. Y de ahí, para abajo, todo. Alumnos y padres que han tenido un alumno, un hijo que sacaba buenas notas, no aceptan que

luego tengan que tener un rendimiento menor. Nosotros tenemos que formar a los alumnos y los padres en ese sentido (Entrevista a profesora del Aula de Enlace. Junio 2009).

La misma profesora reconoce que a varios estudiantes se les hace repetir curso varias veces y/o son escolarizarlos en grupos de diversificación. Estas situaciones, según dicha docente, son difíciles de asumir para los estudiantes que desean ir a la universidad.

Hay alumnos que lo viven mejor, porque han sabido hacer que estas cosas no les afecten tanto, pero realmente tienen que afectar. Si un alumno quiere realmente sacarse una titulación les tienes que afectar. Les tiene que afectar que vienen aquí, que por la edad se les matricule en tercero, vuelvan a hacer tercero al año siguiente y ya entren en tercero de diversificación. Claro, ya son muchos años y ellos quieren seguir estudiando y les cuesta. También tenemos alumnos en el caso contrario, en Bachillerato, los que empezaron con nosotros (Entrevista a profesora del Aula de Enlace. Junio 2009).

Esta toma de conciencia respecto al malestar de algunos de sus estudiantes no implica necesariamente que los docentes provoquen un cambio en relación a las estructuras y lógicas escolares, sino que tratan de solucionar la situación trabajando con los chicos y sus familias.

... ya te he dicho he visto llorar a alumnas que sacaban menos notas de lo que estaban acostumbradas en su país de origen. Bueno, nosotros formamos a los padres primero para quitar la presión, si es por ahí la presión, hay veces que sí y otras que no. Los padres son los que quieren que salgan del Aula de Enlace y ¿estas notas qué? Los padres suelen ser bastantes receptivos. Les decimos pongase usted en el aula y vea la presión que tienen (Entrevista a profesora del Aula de Enlace. Junio 2009).

Este intento de que algunas familias relajen la presión sobre sus hijos e hijas contrasta con la imagen de descuido o desatención que los profesores vuelcan en otros progenitores, atribuyéndoles falta de responsabilidad en la trayectoria escolar de los chicos/as.



Este proceso también ocurre con respecto a las familias autóctonas, pero en este caso se llama la atención sobre su escaso capital escolar, mientras que para las migrantes se identifica con las condiciones de la migración, que les lleva a trabajar un elevado número de horas.

Esta diferencia se aprecia especialmente en el trabajo de campo de Pilar en el instituto de Parla, que es un municipio de la Comunidad de Madrid con una de las mayores tasas de desempleo y con la renta *per cápita* más baja y donde la responsabilización de las familias está enmascarando diferencias de clase social y capital cultural, en el caso de los estudiantes autóctonos, y de clase social y procedencia étnico-nacional, en el caso de las familias migrantes.

Me explica que en Parla hay un fracaso escolar muy fuerte, que él no sabe que se puede hacer para solucionarlo, pero que existe como tal, que hay padres que es muy complicado dar con ellos porque trabajan todo el día y que en el caso de los inmigrantes pues es “que estos señores vienen para otra cosa” (Observación en instituto de Parla. Extracto del diario de campo. Mayo 2009).

Familias muchas veces inexistentes, de chinos que no sabes si viven con su tío, con su tía porque hay un maremagnum de la sociedad china que no nos enteramos de lo que pasa, o mienten, esconden por miedo. Indudablemente, familias muy raras. Situaciones económicas tremendas. El padre en Marruecos y la madre en España trabajando (Entrevista a profesora del Aula de Enlace. Junio 2009).

A veces la realidad es tan difusa, pues son padres que, o sólo está el padre o la madre no, o están viviendo con los tíos porque los padres vendrán más adelante. Ha habido alumnas, ha habido alguna chica que estaba sola en Madrid, que ni si quiera tenía familiares y que se tenía ella que organizar de manera única. Hay alguno otro alumno que estaba en un albergue. Entonces, hay familias que tienen un drama humano detrás, supongo, que tienen pocos recursos, muy pocos recursos y entonces ha habido dificultades para entendernos, para entenderles, porque no conocían el idioma como te digo y tampoco estaban en un

sitio privilegiado, sino conviviendo con muchos inmigrantes porque no tenía un lugar. A veces, las diferencias culturales son tan marcadas [...] (Entrevista a profesora del Aula de Enlace. Junio 2009).

El argumento del origen, a su vez, hace referencia, por un lado a las diferencias entre los sistemas educativos, y por el otro a la esencialización de rasgos culturales. En el caso de los sistemas educativos nos hemos encontrado con que no siempre son vistos de una forma negativa, de tal forma que se establece una jerarquización entre los latinoamericanos y africanos en contraste con los de Europa del Este y China, que se aprecian muy positivamente. En el caso de los alumnos de Europa del Este esto se hace especialmente patente, siendo pensados al estilo de las “minorías modelo” en Estados Unidos (Bereményi, 2011 retoma el concepto en relación con el contexto español).

En este sentido, queríamos señalar que la cultura se utiliza como un argumento para institucionalizar la desigualdad social en las Aulas de Enlace. También funciona de la misma manera en otros lugares, tales como los programas de compensatoria, pero aquí se encuentra amplificada, dado que la diversidad cultural en los espacios escolares sólo es identificada con la migración y la nacionalidad.

Para concluir nos gustaría reclamar la ambivalencia de las Aulas de Enlace, ya que en nuestra opinión las Aulas de Enlace han sido tratadas de manera muy homogénea y dicotómica; desde perspectivas muy favorables por parte de los docentes y muy críticas y negativas por parte de los investigadores. En nuestra opinión, además de funcionar como un espacio de acogida valorado por los estudiantes y que permite a algunos profesores el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas, como también al ejercicio de una función docente más “humana” que en las aulas ordinarias, *al mismo tiempo* juegan un papel fundamental en la bajada de expectativas y en la legitimación de este proceso. De esta forma, nos gustaría enlazar nuestras ideas con las de Antonia Olmos Alcaraz, Raquel Martínez Chicón, Rocío García Soto y Carmen Clara Bravo Torres, que van a centrar su intervención en la paradoja de las opiniones sobre los dispositivos especiales para atender a los recién llegados a la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA:

BEREMÉNYI, B. A. 2011 “Cuando la etnicidad supedita la nacionalidad. Complicando la noción de minoría modelo entre inmigrantes <del Este> en España” en L. Díaz Viana, O. Fernández Álvarez, y P. Tomé (eds.), *Lugares, tiempos, memorias: la antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León. pp. 2605-2614.

BOYANO et al. 2006. *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2009. *Datos y cifras de la Educación 08/09*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2010a. *Datos y cifras de la Educación 2009/2010*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN 2010b. *Datos y cifras de la Educación 2010/2011*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y EMPLEO 2012. *Datos y cifras de la Educación 2011/2012*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE 2013. *Datos y cifras de la Educación 2012/2013*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE 2014. *Datos y cifras de la Educación 2013/2014*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE 2015. *Datos y cifras de la Educación 2014/2015*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CUCALÓN, P. 2015. *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense. (<http://eprints.ucm.es/28087/>)

DEL OLMO, M. 2010. *Re-Shaping Kids Through Public Policy on Diversity. Lessons from Madrid*. Viena: Navreme.

([http://www.uned.es/grupointer/Re-Shaping\\_Kids-MdelOlmo\\_10.pdf](http://www.uned.es/grupointer/Re-Shaping_Kids-MdelOlmo_10.pdf))

DOWNEY, C.A. 2015. "<They Kicked Him Out>: Teachers' Students Stories as Counterstories" *Anthropology and Education Quarterly*, 46, 1: 1-18.

DUSCHATZKY S. y C. SKLIAR. 2000. "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas" en *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 4: 7.

(<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>, consultado el 17 de Junio de 2015)

VILLA A.I. y M.E. MARTÍNEZ 2014. "Presentación", en A.I. Villa y M.E. Martínez (eds.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires /México DF: Noveduc libros. pp. 11-20.